

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Evaluer des compétence... Oui mais comment ?

Houart, Mireille

Publication date:
2001

Document Version
Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Houart, M 2001 'Evaluer des compétence... Oui mais comment ?' Département Éducation et technologie (UNamur).

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Evaluer des compétences. Oui mais... Comment ?

Mireille Houart
Département Education et Technologie
FUNDP – Namur

Comment évaluer les compétences de mes élèves ? Comment communiquer les résultats de l'évaluation des compétences ? Comment s'assurer que la situation-problème choisie pour évaluer les compétences de mes élèves appartienne à la classe de situations développées lors de l'apprentissage ?

Qu'elles soient générales ou très pointues, basiques ou au contraire, issues d'une réflexion approfondie, ces questions sont sur toutes les lèvres. L'approche par compétences plonge les enseignants dans de profondes interrogations liées à cette tâche délicate et inconfortable d'évaluer les compétences des élèves, pourtant inhérente à leur métier.

Un périple sinueux à travers la littérature sur le sujet, de Perrenoud à Roegiers, en passant par Romainville, Paquay, Tardif et bien d'autres, une expédition vers quelques conférences et formations¹, une immersion totale dans l'élaboration de trois journées de formation sur le thème à l'attention de conseillers pédagogiques², et surtout de nombreuses heures d'échanges entre collègues et enseignants m'amènent progressivement à dégager, sinon des certitudes (peut-on en avoir dans le monde de l'éducation ?), du moins des balises, des pistes, en vue d'évaluer les compétences des élèves, dans le cadre d'une pédagogie par compétences.

Mon intention dans cet article est de les partager avec le lecteur. Je me réjouirais qu'elles fassent l'objet de réflexions, de débats, d'échanges, d'aménagements, qu'elles soient précisées, nuancées ou même contestées, qu'elles suscitent de nouvelles questions pourvu qu'elles ne servent ni de normes, ni de règles, ni de modèles.

Peut-on parler d'évaluation ?

Avant tout, peut-on parler d'évaluation ? Rassurez-vous, je ne tenterai pas ici, de cerner les contours précis des mots généralement utilisés dans le vocabulaire pédagogique : évaluation, validation, information, vérification, régulation, estimation, appréciation, ... Toutefois, le terme évaluation me semble englober des réalités trop différentes pour permettre une discussion cohérente sur le sujet, que ce soit entre collègues ou avec les élèves. C'est la raison pour laquelle, il me paraît nécessaire d'en préciser, chaque fois, la finalité. Assortir le nom d'un adjectif qualificatif fera momentanément l'affaire. Ainsi, on parlera plus précisément :

- ✓ **d'évaluation formative**, s'il s'agit d'évaluer en cours d'apprentissage, dans le but de former par une double régulation. D'une part, une **régulation de l'apprentissage** des élèves. Si les résultats et plus encore, l'analyse des erreurs, sous la guidance de l'enseignant, permettent à l'élève de prendre connaissance des acquis déjà réalisés, du chemin qu'il lui reste à parcourir, de son processus d'apprentissage, des stratégies de résolution, des procédures erronées, des méthodes de travail à valoriser. D'autre part, une **régulation de l'enseignement** du professeur : fournir des

¹ «Nouvelles pratiques d'évaluation» Louise Bélair, Michelle Bourassa (août et décembre 2000) ; Colloque du Grifed (novembre 2000).

² Accompagner les enseignants dans le développement des compétences des élèves. Un travail de professionnel : formation organisée par le Département Education et Technologie (FUNDP – Namur) pour quatre groupes de 16 conseillers pédagogiques des quatre diocèses en 1999/2000 et en 2000/2001.

exercices supplémentaires, réexpliquer une règle, corriger la prise de notes des élèves, offrir plus de temps d'appropriation, passer à la séquence d'apprentissage suivante, ... ;

- ✓ **d'évaluation sommative**³, pour toute évaluation réalisée en fin de séquence(s) d'apprentissage(s). Les performances de l'élève à cette évaluation seront alors prises en compte par le professeur, c'est-à-dire « additionnées »⁴ selon des coefficients déterminés, pour **décider**, en fin d'année, si l'élève réussit dans le cadre de son cours.

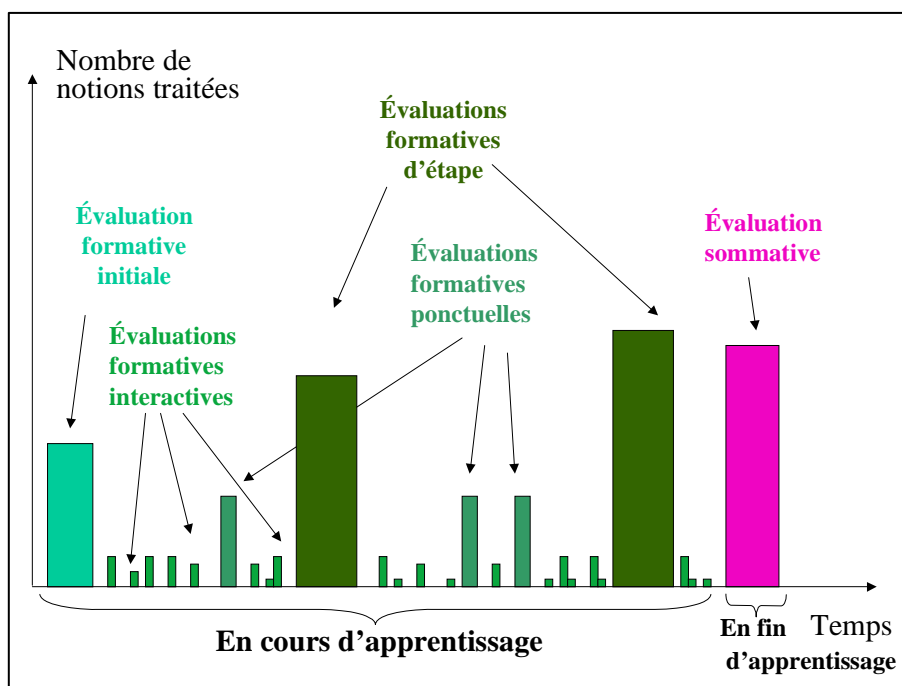
L'ensemble des résultats d'un élève, aux évaluations sommatives constituent donc classiquement la base de données à laquelle le professeur se réfère pour décider de sa réussite, pour son cours.

Le jugement certificatif, en fin d'année ou en fin de cycle, se réalise quant à lui, en conseil de classe avec l'ensemble du corps professoral.

À partir de maintenant, nous tiendrons compte de cette première balise en précisant chaque fois la nature de l'évaluation dont il est question.

Un modèle temporel de l'évaluation formative et sommative

Avant de poursuivre notre parcours à travers les balises et les pistes, je souhaiterais m'attarder encore sur ces concepts en présentant un modèle temporel de l'évaluation formative et sommative, pour une séquence d'apprentissage⁵. Ce modèle reprend différents types d'évaluation pouvant être mis en œuvre par l'enseignant.



Modèle temporel de l'évaluation formative et sommative

³ Plusieurs auteurs (notamment Charles Hadji) préfèrent les termes «évaluation certificative» alors qu'en Communauté française, on parle seulement d'évaluation certificative en conseil de classe, en fin d'année, lorsque l'ensemble du corps professoral d'un élève décide (comme son nom l'indique) de sa certification.

⁴ D'où la préférence de la plupart des enseignants pour les appréciations chiffrées qui se manipulent plus aisément que les lettres.

⁵ Ce modèle a été conçu dans le cadre de la formation citée ci-dessus ; les mots clés sont extraits de l'article de L. Paquay et X. Roegiers (1999).

Une séquence d'apprentissage est élastique dans le temps, selon le contexte, elle peut s'étaler sur quelques semaines, un trimestre voire même une année scolaire.

J'insiste sur le fait qu'il me paraît essentiel de distinguer conceptuellement avec les élèves l'évaluation formative, pendant l'apprentissage et l'évaluation sommative au terme de l'apprentissage. Paradoxalement, dans la réalité, il faudra négocier avec les compromis, comme nous le verrons plus loin.

Nous considérons dès lors, deux phases bien distinctes.

1. En cours d'apprentissage, l'évaluation participe au développement de l'élève, constitue un outil pour mieux apprendre, fait partie intégrante du processus. L'apprentissage se fait en quelque sorte assister par l'évaluation qui recouvre des modalités très différentes :

- ✓ **l'évaluation formative initiale** (si elle est présente) vise essentiellement à informer l'enseignant des représentations initiales des élèves, à établir un état des lieux de leurs aptitudes, à recueillir des informations sur leurs prérequis avant d'entamer la séquence⁶ ;
- ✓ **les évaluations formatives interactives** correspondent aux fréquentes interactions professeur / élèves mais également élèves / élèves. Ces moments constituent, des temps d'évaluation informels sans doute les plus enrichissants et constructifs du processus d'apprentissage ;
- ✓ **les évaluations formatives ponctuelles** permettent de tester l'acquisition des savoirs et des savoir-faire particuliers à mobiliser pour mettre en œuvre la ou plus probablement, les compétences visées par la séquence d'apprentissage⁷ (voir encadré) ;
- ✓ **les évaluations formatives d'étapes** donnent l'occasion aux élèves d'être confrontés à de véritables mises en situation d'exercer leurs compétences. Elles peuvent être considérées comme une sorte de répétition générale de l'évaluation certificative, une évaluation « à blanc ».

À titre d'exemple prenons pour le cours de néerlandais une compétence d'expression écrite : écrire une lettre, à son meilleur ami, pour lui raconter ses dernières vacances d'été. Pour réaliser cette tâche l'élève doit mobiliser certains savoirs, des savoir-faire et sans doute des savoir-être que nous pouvons décliner comme suit : (la liste est purement illustrative et non exhaustive)

Connaissances déclaratives :

- ✓ vocabulaire spécifique à la rédaction d'une lettre
- ✓ vocabulaire associé à la plage, la montagne, les hobbies, le job de vacances, etc.
- ✓ temps primitifs de certains verbes liés au vocabulaire « estival »

Connaissances procédurales

- ✓ procédure de rédaction d'une lettre
- ✓ procédure de formation du passé composé

Connaissances conditionnelles

- ✓ dans quelles circonstances utiliser l'imparfait et le passé composé

Savoir-faire

- ✓ former le passé composé

Attitudes

- ✓ être intéressé à partager ce qu'on a vécu
- ✓ s'intéresser à celui à qui la lettre est destinée

Chacune de ces composantes de la compétence pourrait après un moment de structuration faire l'objet d'une évaluation ponctuelle. Cette répartition en connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles n'est pas fortuite. Il semble en effet que travailler explicitement ces différentes dimensions au sein de la classe favorise le transfert des apprentissages (Tardif, 1999) et dès lors, le développement des compétences.

⁶ Dans plusieurs disciplines (surtout en sciences selon Giordan & de Vecchi, 1987) cette modalité d'évaluation, encore appelée évaluation diagnostique ou prédictive, semble vraiment pertinente voire même indispensable pour tenir compte du « déjà-là » des élèves. « Déjà-là » souvent incomplet, parfois erroné, qu'il sera alors nécessaire d'ébranler avant de (re)construire de nouvelles notions.

⁷ Être compétent, c'est mobiliser un ensemble de ressources comme des savoirs et des savoir-faire particuliers notamment disciplinaires. En outre, le degré de maîtrise de connaissances spécifiques ou de connaissances relatives au contenu constitue un facteur crucial dans le transfert des apprentissages. (Tardif, 1999) c'est-à-dire dans l'aptitude à les mobiliser dans de nouvelles situations. Ceux-ci doivent être acquis et dès lors, être évalués.

Pour l'ensemble de ces évaluations les erreurs des élèves sont exploitées, (et pourquoi pas valorisées ! : «*Merci Pierre et Daphné, grâce à vous, j'ai eu l'occasion de préciser un élément important...*»). «*En cours d'apprentissage l'erreur n'est pas considérée comme une faute mais comme un état provisoire normal à partir duquel on élabore les assimilations futures*» (Pantanella, 1992). Elles servent de point d'appui pour progresser. Les interrogations, les tests, les contrôles, les devoirs, les préparations, les rapports constituent donc de réels outils d'apprentissage et leurs indispensables corrections permettent autant d'occasions de susciter des moments métacognitifs pendant lesquels élèves et enseignant s'interrogent à partir des erreurs réalisées, sur les démarches, les mécanismes, les processus et les stratégies.

Pour illustrer le lien entre gestion de l'erreur et métacognition, passons en revue quelques exemples simples issus de mon expérience familiale et professionnelle.

Dans la classe de 2^{ème} de mon fils, à la question classique suivante d'une interrogation en étude du milieu : «Citer cinq pays traversés par le 60^{ème} parallèle Sud», plusieurs élèves se trompent, mon fils Laurent y compris. Arrivé à la maison, il m'appelle à l'aide pour corriger cette question. Ne sachant pas trop l'aider, je l'interroge sur la manière dont la correction s'est déroulée en classe, prête à mettre en évidence son inattention ! Il m'explique : «lors de la correction collective, le professeur a demandé à Antoine, un «bon» élève, de citer les cinq pays (le produit de la question). Je voulais prendre note mais je n'ai pas pu. Monsieur a expliqué qu'il fallait refaire l'exercice chez soi». Refaire l'exercice c'est justement ce que nous souhaitions mais en vain. Ce mode de correction n'avait pas permis à Laurent de répondre à la question. En revanche, mettre en évidence les différentes étapes qui conduisent à la réponse en demandant à l'un ou l'autre élève (ceux qui se sont trompés comme ceux qui ont réussi) de dire **comment** ils ont réalisé l'exercice (quelle est la carte de référence, comment repérer le 60^{ème} parallèle Sud, etc.) aurait sans doute amené les élèves qui avaient raté la question à repérer leur(s) erreur(s) (confondre Nord et Sud ou encore méridien et parallèle, ignorer ce qu'est un parallèle, choisir une carte non appropriée dans l'atlas...) et ainsi progresser.

En 3^{ème} primaire, ma fille s'exerce au calcul écrit. Un jour, elle revient avec une interrogation composée de 10 calculs. Trois résultats sont barrés, le commentaire assorti de la cote 7/10 en dit long : Sylvie, tu peux mieux ! Appliquant mes principes pédagogiques au sein même de ma famille, je lui demande : Sylvie que s'est-il passé dans ta tête pour arriver au résultat 517 pour l'addition suivante :

$$\begin{array}{r} 436 \\ + 171 \\ \hline 517 \end{array}$$

Dans un premier temps, elle me répond : «je ne vais quand même pas te le dire puisque c'est faux ! » Comme la plupart des élèves, elle résiste à expliciter son propre fonctionnement, «puisque 517 n'est pas la réponse correcte, il est inutile de s'y intéresser» ; «donne-moi le résultat et qu'on n'en parle plus...». Convaincue de la pertinence de ma démarche, je m'accroche, j'insiste, je lui précise que c'est important pour moi de comprendre comment elle a raisonné et j'ajoute qu'elle a réussi sept exercices sur dix et qu'elle est donc bien capable de m'expliquer pour cet exemple précis comment cela fonctionne. Ces arguments semblent la convaincre. Enfin, elle livre son raisonnement : $6 + 1 = 7$, j'inscris 7 ; $3 + 7 = 10$, j'inscris 1, je reporte zéro (au lieu de : j'inscris zéro, je reporte 1), etc. Il ne m'en fallait pas davantage. Rapidement j'analyse les deux autres calculs erronés. Ils contiennent dans les deux cas un report de 10, le zéro étant chaque fois traité, par ma fille, d'une manière particulière. L'erreur dans la procédure étant ainsi identifiée, m'a permis de cibler les explications sur ce point précis alors qu'initialement deux possibilités s'offraient à moi : d'une part, réexpliquer l'entièreté de l'addition écrite, d'autre part, la sermonner et lui demander d'être plus attentive la prochaine fois. Interventions parfaitement inutiles, voire même décourageantes pour Sylvie.

Voici enfin, un exemple assez incroyable et pourtant authentique. Une élève de 4^{ème} option sciences, Naïma, lors d'un choix multiple vrai/faux en biologie rate l'entièreté des questions (0/14 !). Je m'intéresse lors de la correction à la manière dont elle a répondu en lui demandant : «Comment as-tu procédé pour répondre, par exemple, à la première affirmation ?» Quelle ne fut pas ma surprise en me rendant compte que l'origine de toutes les erreurs était orthographique ou plus probablement dyslexique. En effet, pour Naïma, «vrai» s'écrivait «frai» et «faux» s'écrivait «vaux». Or, comme j'avais eu la mauvaise idée dans l'interro de n'inscrire que la première lettre «v» et «f» elle avait en fait 14/14 ! Ses résultats étaient parfaits. Cette simple question a permis non seulement de lui attribuer tous ses points en biologie mais en plus de rectifier (probablement à vie) une erreur liée à l'orthographe.⁸

Pour terminer, je souhaitais livrer un exemple de moment métacognitif collectif. Dans une 5^{ème} option chimie trois heures, lors de la correction en classe, d'une interrogation formative d'étape, sur les bilans de réactions (il s'agit pour le lecteur «non initié» d'une compétence de résolution de problèmes propres aux chimistes, comportant jusqu'à sept étapes de résolution), je décide d'exploiter, avec l'ensemble du groupe classe de 22 élèves, les différentes erreurs réalisées par mes élèves. Nous procédons étape de résolution par étape, pour un seul problème, celui pour lequel les erreurs étaient les plus variées et enrichissantes à décortiquer. La gestion devait ressembler à ceci : pour cette étape qui s'est trompé ? Que s'est-il passé pour toi Magali ? Et pour toi John ? Comment as-tu procédé pour arriver à ce résultat, Fatima ? Nous recherchons ensuite les stratégies de résolution qui découlent de l'échange et l'analyse des erreurs et je les inscris, au fur et à mesure, au tableau. Je propose aux élèves d'en prendre note et de mettre en évidence, les points pour lesquels ils ont personnellement rencontré des difficultés. Lors de l'évaluation sommative suivante, très fière des résultats excellents de l'ensemble de mes élèves, je leur demande d'inscrire individuellement les éléments qui ont participé à cette belle réussite. Plusieurs élèves pointent alors, entre autre, le mémo réalisé lors de l'évaluation formative. Evidemment, l'investissement en temps pour ce genre de correction est énorme. Mais, chaque fois, l'impact extraordinaire tant sur les résultats que sur la motivation des mes élèves m'a incité à continuer !

Dans ces quatre exemples, analyser la manière dont l'élève répond à la question, c'est-à-dire s'intéresser au processus et pas seulement au produit (la sacro-sainte bonne réponse), permet à l'enseignant de nuancer son point de vue *«il n'a rien étudié»*, *«elle n'a pas compris»*, *«il est vraiment bouché»* et dès lors, de considérer les élèves sous un angle plus valorisant tout en leur permettant de progresser.

Pour dépeindre le tableau de l'évaluation formative plus complètement, ajoutons une dimension présente dans tous les livres sur le sujet et pourtant loin de faire l'unanimité auprès des enseignants : **les erreurs des élèves ne peuvent être ni sanctionnées, ni comptabilisées**. Serait-ce une invention saugrenue des chercheurs valable exclusivement dans «le meilleur des mondes pédagogiques»? Un monde où chaque élève réaliserait consciencieusement ses devoirs, mémoriserait ses leçons par plaisir, dans le but d'apprendre, en vue de développer ses compétences... et pas dans la perspective d'obtenir une bonne note ! On serait tenté de le croire en considérant cette facette de l'évaluation formative sans nuance et complexité. En fait, ne pas sanctionner les erreurs ni les comptabiliser ne signifie pas que des notes ne doivent pas être attribuées, au contraire, elles permettent à l'élève de se situer par rapport à la réussite et participent très certainement à leur motivation extrinsèque (cf. infra). Cela implique cependant d'accorder aux élèves, pendant l'apprentissage, le droit de se tromper. Comme un petit calcul vaut mieux qu'un long

⁸ D'après Michelle Bourassa (1998), la confusion entre deux lettres (notamment v et f) chez un élève peut provenir d'une perte auditive légère et il serait dès lors peut-être utile d'inciter des élèves qui présentent de telles difficultés à consulter un orthorhinolaryngologiste ou encore à subir un examen audiolinguistique.

discours, décrivons un exemple quelque peu caricaturé. Pour la réalisation d'un graphique, en cours d'apprentissage, Amaury obtient 1/10 (il n'a pas assimilé la notion d'échelle graduée, a oublié d'inscrire les grandeurs sur l'axe des abscisses et des ordonnées et s'est trompé dans la conversion des unités). Lors de la correction, cet élève comprend toutes ses erreurs, refait des exercices supplémentaires et se constitue une fiche mnémotechnique sur la réalisation d'un graphique. A l'interrogation suivante, il récolte 8/10. En fin de compte, pour la réalisation d'un graphique, Amaury mérite-t-il 4,5/10 (la moyenne des résultats aux deux épreuves) ou 8/10 ? Selon la logique des compétences, la priorité n'est-elle pas de savoir si cet élève a acquis ou non la compétence ?

Quelles que soient les modalités choisies par l'enseignant pour installer dans sa classe un esprit, une culture, voire une philosophie d'évaluation formative, le climat de confiance et de non-jugement qui en découle, le contexte de «droit à l'erreur» et d'analyse des erreurs offrent aux élèves à la fois un espace de sécurité essentiel pour apprendre et des moments métacognitifs facilitateurs de l'apprentissage.

Travailler de cette manière c'est faire le deuil d'un certain pouvoir d'autorité : «*Tiens-toi tranquille, étudie, fais tes devoirs, ... sinon gare à tes points.*», c'est également changer les mentalités de nos élèves conditionnés par le système, c'est donc se donner du temps. Nous y reviendrons.

2. En fin d'apprentissage, l'évaluation sommative réalisée ressemble à la dernière évaluation formative d'étape. Les performances des élèves à cette épreuve sont comptabilisées et permettent à l'enseignant, en cours d'année et surtout en fin d'année de se prononcer sur la réussite ou l'échec de l'élève dans le cadre de son cours. Dans la situation où tous les élèves réussissent l'évaluation formative d'étape, cette dernière peut être considérée comme sommative (les élèves diraient : «*les points comptent !*»), l'évaluation sommative pourrait alors être épargnée. Réaliser de nouveaux apprentissages pour les élèves me paraissant plus intéressant que valider leurs compétences.⁹

De plus, l'évaluation sommative peut bien sûr, aussi, se révéler être formative même si cela ne correspond pas à la finalité de ce type d'épreuves.

L'évaluation sommative et apprentissage : deux entités indissociables

Qui dit évaluation sommative de compétences dit apprentissage développant des compétences, les deux sont indissociables ! En effet, d'un point de vue déontologique, comment concevoir qu'un enseignant puisse évaluer les compétences de ses élèves de manière sommative sans avoir mis en œuvre une méthodologie résolument axée sur le développement de celles-ci ? Cela semble évident voire même trivial et pourtant... L'introduction des compétences transversales dans l'école lors de la réforme du premier degré (il y a quelques années d'ici) ne s'est-elle pas concrétisée, dans la plupart des écoles, par une modification des bulletins et donc, une évaluation sommative de quelques compétences transversales soigneusement sélectionnées (être calme en classe, respecter les autres, savoir raisonner, savoir orthographier correctement, ...) sans que ces dernières fassent plus particulièrement l'objet d'un apprentissage en classe, sans aucune modification des pratiques pédagogiques.

⁹ Cette dernière idée est sans doute en contradiction avec la règle des 2/3 (Paquay et Roegiers, 1999, page 29) qui prône d'offrir aux élèves trois occasions différentes de vérifier chaque critère. La réussite est attribuée si l'élève réussit deux fois sur trois. Certaines compétences nécessitent cependant une réussite à 100% (exemple : identifier un champignon vénéneux, dans un contexte naturel, à n'importe quel stade de son développement, à l'aide de manuels !).

« Cette notion de compétence transversale, on a vu qu'elle est montée au 2^{ème} degré parce qu'elle est apparue dans le bulletin mais c'est tout. Il n'y a rien eu comme accompagnement. »¹⁰

Mon intention dans ce paragraphe est d'insister sur l'apprentissage. Il me semble que si l'évaluation formative fait partie intrinsèque d'une pédagogie centrée sur le développement des compétences et mérite tout notre investissement, l'évaluation sommative quant à elle pourrait s'accommoder temporairement des systèmes actuels. Même si, à raison, de nombreux enseignants et pédagogues dénoncent les conditions institutionnelles que cela sous-tend comme la fréquence des bulletins, les moments fixés par les examens, la forme du bulletin (Perrenoud, 1999 ; Tardif, 1999). En effet, je pense que se lancer trop rapidement dans la conception de nouveaux bulletins, dans le bouleversement des conseils de classes, par exemple, risquerait, à l'instar de ce qui s'est passé lors de la réforme du 1^{er} degré, d'entraîner certains enseignants dans un tourbillon infernal d'incohérences et dès lors, de compromettre la réforme.

« J'ai un tout petit peu enseigné en deuxième et je me souviens qu'à un moment, on nous a demandé de remplir ces compétences transversales pour la première fois et bien, on a joué à une partie de " vogel pic ". Pendant 2 ou 3 heures, où on nous demandait si ceci était bien, très bien, on nous demandait d'en remplir quelques-unes mais pas toutes, et puis, on a fait ça et puis rien du tout. On a fait un travail bêtement pendant plusieurs heures pendant le conseil de classe et ça n'a servi à rien du tout. Alors comment peut-on demander à des collègues d'être motivés pour ce genre de chose alors que cela n'a servi à rien. »¹¹

En revanche, dans un premier temps, une négociation devrait être possible au sein de chaque établissement scolaire, avec les collègues et l'équipe de direction, pour adapter les structures aux besoins spécifiques. Les trois exemples ci-dessous rendent compte des aménagements locaux possibles qui permettent de se satisfaire des structures en place, tout en restant cohérent auprès des élèves.

Personnellement, il m'arrivait fréquemment de me retrouver, la veille d'un bulletin, sans un seul résultat d'évaluation sommative. Pour renseigner la famille sur le travail réalisé et éviter une évaluation de dernière minute qui me ferait perdre toute crédibilité auprès de mes élèves, par rapport à l'esprit d'évaluation formative que je souhaitais instaurer, j'avais établi une convention avec mes élèves et l'avais expliquée aux parents lors d'une réunion, à la direction et mes collègues. Il s'agissait de noter tous les résultats dans le bulletin, à chaque période et de n'entourer que ceux dont je tiendrais compte en fin d'année pour décider de la réussite de l'élève.

Deux autres exemples m'ont été racontés par des enseignants, lors d'une formation. L'un se trouvant devant la même difficulté, avant la session de Noël (séquence d'apprentissage non terminée), a demandé à la direction de postposer l'examen, dans les classes concernées. Un mois plus tard, un petit aménagement d'horaire a permis à cet enseignant de faire passer l'examen pour son cours. L'autre, non satisfaite de la forme du bulletin, annexe chaque période d'une feuille de route, décrivant le parcours d'apprentissage de l'élève, pour son cours.

¹⁰ Citation d'enseignant recueillie dans le cadre d'une recherche « Compétences transversales et pratiques pédagogiques au troisième degré de l'enseignement secondaire général » menée par le Département Education et Technologie de 1997 à 1999.

¹¹ Citation d'enseignant recueillie dans le cadre de la recherche mentionnée ci-dessus.

Comment évaluer des compétences de manière sommative ?

Cette question, trop large, recouvre au moins cinq dimensions successives. D'une part, en tant qu'enseignant 1) quel outil d'évaluation concevoir pour évaluer les compétences de mes élèves ? d'autre part, 2) comment apprécier la production réalisée ? et 3) fixer le seuil de réussite pour cette production ? ensuite 4) comment gérer en fin d'année l'ensemble des « épreuves sommatives » pour décider de la réussite ou de l'échec de l'élève dans le cadre de mon cours ? enfin, 5) comment communiquer les résultats de l'épreuve à l'élève, aux parents et à l'ensemble du corps professoral.

1) Quel outil pour évaluer des compétences de manière sommative ?

De l'analyse de quelques définitions¹² du concept de compétence, dégageons les éléments clés. D'une part, la mise en œuvre d'une ou de plusieurs compétences se réalise dans l'action, dans l'accomplissement d'une tâche, dans la résolution d'un problème. D'autre part, la tâche, le problème, la situation à résoudre nécessite la mobilisation de ressources diverses : savoirs, savoir-faire, attitudes.

En conséquence, un moyen pour recueillir des informations quant aux compétences des élèves consiste à leur proposer une tâche¹³ complexe et globale, d'autres disent complexe et intégrée (Delory, 2000). Tous les auteurs s'accordent au moins sur ce point-là ! Pourtant c'est à partir de cette évidence que les problèmes commencent. En effet, cette tâche ne doit être ni identique à celles exploitées en phase d'apprentissage ni fondamentalement différente. Si la tâche est identique ou trop proche, l'élève serait placé dans une situation d'application ou de reproduction (et non de mise en œuvre de compétences). Si la tâche est trop différente, elle risquerait d'entraîner la mobilisation par l'élève de savoirs et savoir-faire non abordés en cours d'apprentissage.

De cette piste découle inévitablement une question épineuse concernant la difficulté pour l'enseignant de sélectionner une tâche complexe appartenant à la même famille que celles traitées lors de l'apprentissage. Nous sommes là au cœur de la problématique du transfert : *« un phénomène complexe et exigeant sur le plan cognitif, qui se laisse difficilement circonscrire par des orientations tentant de réduire cette complexité à quelques variables ou à quelques facteurs. »* (Tardif, 1999).

Illustrons cette complexité à partir d'une compétence spécifique du cours de mathématique : « transformer un problème en équation du premier degré en vue de le résoudre »¹⁴. Pour évaluer cette compétence, le professeur de mathématiques pourrait sélectionner un problème tel que celui-ci :

« Les ouvriers de la brasserie d'Orval travaillent actuellement 40 heures par semaine et produisent 800 000 bouteilles. Ils voudraient passer à la semaine de 36 heures et les moines de l'abbaye veulent augmenter la production et produire 320760 litres de bière par semaine. Pour que les deux souhaits soient réalisés, il faudrait augmenter la production horaire. Calcule le nombre de bouteilles de bière de 33 cl qu'il faudrait fournir en plus chaque heure. »¹⁵

¹² Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (Décret « mission de l'école » 07/1997). Se réalise dans l'action. Il existe toujours un contexte d'usage. C'est une mobilisation de ressources qui sous-tend qu'il y ait un répertoire de ressources. C'est un processus dynamique. (Le Boterf, 1994). Un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui permettent, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes, de réaliser des projets (Bernaerdt et al., 1997).

¹³ Certaines disciplines préfèrent les termes situations problèmes, défis, énigmes.

¹⁴ Plus précisément, il s'agit des compétences : Construire des expressions littérales, où les lettres ont le statut de variables ou d'inconnues et résoudre et vérifier une équation du premier degré à une inconnue issue d'un problème simple. Document : « Socles de compétences ». Ministère de la Communauté Française, Mai 1999 (page 27).

¹⁵ Adapté des épreuves de la Cellule Evaluation 1^{er} degré – Juin 1999, question 14, n°5, page 15.

Il s'agit bien d'une situation globale, complexe et potentiellement porteuse de sens qui nécessite de la part des élèves de mobiliser un ensemble de connaissances (1 l = 100 cl, ...), de savoir-faire (effectuer une division, convertir un volume exprimé en litres en centilitres, calculer le nombre de bouteilles de bière connaissant le volume de bière et la capacité d'une bouteille, établir une équation du premier degré, inscrire les données, l'inconnue, ...), d'opérations cognitives face au problème (s'imprégner du problème, se le représenter dans sa tête, le traduire, ...) et d'attitudes (s'acharner face au problème malgré le sentiment de ne pas être capable de le résoudre, se concentrer, pouvoir prendre de la distance par rapport au problème, quelle que soit son implication émotionnelle, ...).

Même si les élèves ont réalisé de nombreux exercices de ce type en phase d'apprentissage, il est probable, lors d'une évaluation sommative, que Julien, peu habitué au jargon des médias, reste bloqué sur les termes «passer à la semaine des 36 heures», que Valentine coince face à l'expression «production horaire», que Morgan, enfin, résolve le problème, avec succès, sans passer par la mise en équation.

Eh oui ! Ce problème se résout aisément (si on peut dire !) en posant l'équation : $(20000 + x) \cdot 36 = 972.000$ mais sans doute plus facilement encore, pour certains élèves, sans passer par la traduction en équation, qui est en fait la compétence visée par cette mise en situation. En outre, il fait appel à de nombreuses autres compétences de nature plus transversale comme analyser et comprendre un message.

Un enseignant confronté à ces situations pourra, en toute bonne foi, constater que Julien et Valentine ont raté la résolution du problème alors que Morgan l'a réussi. Peut-il dès lors, conclure que les uns ne sont pas capables de traduire un problème en équation et que l'autre l'est ? Certainement pas ! Les premiers, bloqués par la compréhension de l'énoncé, n'ont pas eu l'occasion de mettre en œuvre cette compétence, le troisième quant à lui a parfaitement réussi le problème sans déployer la compétence en question ! !¹⁶

Comme on le voit, la question du choix de la tâche complexe, globale et des compétences visées par la situation apparaît particulièrement délicate, difficile et scabreuse. Le risque de décalage entre l'intention du professeur qui imagine la tâche et l'élève qui devra traiter l'information est latent. Réduire la zone de flou qui entoure le transfert semble possible sur base de certaines précautions (connaître l'histoire commune des apprenants, s'assurer que chaque élève pourra décoder les données du problème, réserver les pièges croustillants pour l'évaluation formative uniquement, ...) la supprimer totalement relève de l'utopie.

Les difficultés inhérentes à cet exemple devraient nous inquiéter sérieusement quant à la possibilité de relier explicitement une tâche à une description fine des compétences effectivement mises en œuvre et dès lors, au minimum, nous armer d'une bonne dose de prudence, d'un zeste d'humilité et d'un soupçon de modestie lors de l'évaluation sommative de celles-ci.

Remarquons qu'il serait extrêmement intéressant, lors d'une évaluation formative, d'exploiter toutes les démarches intellectuelles et/ou les difficultés de Julien, Valentine et Morgan et qu'elles constitueraient de réelles opportunités pour enrichir l'apprentissage dans des domaines variés.

¹⁶ Dans l'exemple qui nous intéresse, la compétence plus large : résoudre un problème, semblerait à première vue plus appropriée. L'enseignant pourrait également modifier la consigne et demander : « Dans un premier temps, transforme le problème en équation du premier degré et dans un second, calcule ».

2) Comment apprécier la production des élèves ?

2.1. Se référer à des critères

Afin d'illustrer cette nécessité de se référer à des critères, quittons temporairement, le domaine scolaire.

Pour apprécier la qualité d'un vin, un amateur non éclairé fait simplement appel à ses goûts personnels (j'aime / je n'aime pas) alors qu'un dégustateur averti se base sur un ensemble de critères plus œnologiques comme l'intensité de la couleur et la transparence de la robe, l'expression aromatique pour le nez, le degré alcoolique, la présence de tanins, le degré d'acidité, la subtilité et la persistance aromatiques de la bouche ou encore un critère global tel que l'équilibre.

Dans les deux cas, l'évaluateur recourt à des critères pour juger, probablement un recours inconscient à des critères flous dans la situation de l'amateur, au contraire une référence consciente à une grille critériée bien définie dans la tête de l'œnologue. Evaluer dans sa dimension «appréciation, jugement» consiste donc à se rapporter à des critères. **On ne peut pas ne pas se référer à des critères pour évaluer !!!**

Cependant, plus les critères de référence sont précis et détaillés, plus l'évaluation apparaît fine et cohérente. En outre, si deux évaluateurs différents s'accordent pour définir ensemble une liste de critères, ils se donnent davantage de chance de se comprendre, voire se rejoindre.

2.2 Négocier et vérifier la compréhension des critères

Il en va de même pour l'évaluation sommative des compétences dans le cadre scolaire. L'incompréhension des élèves, leur sentiment d'injustice - qui perturbent ou détériorent carrément la relation pédagogique - lorsqu'ils reçoivent une interrogation corrigée n'est-elle pas le plus souvent à l'origine de l'absence d'explicitations claires et précises des critères d'évaluation ? Les expressions telles que : «*ce n'est pas juste*», «*il cote vache*», «*trois points en moins pour ça c'est dégoûtant !*» en témoignent.

Pourtant, même la transparence à propos des critères a ses limites. En effet les célèbres et ancestrales expériences en docimologie nous révèlent ses effets pervers (stéréotypie¹⁷, effet d'ordre et de position de correction, etc.) qui ne préservent véritablement aucun enseignant d'une relative subjectivité en matière d'évaluation. Promouvoir au sein de sa classe des pratiques d'auto-évaluation, de co-évaluation, d'évaluation par les pairs, en phase d'apprentissage, ne permettrait-il pas de minimiser ces effets ?

En ce qui concerne l'évaluation sommative, la simple prise de conscience de l'inévitable subjectivité qui hante chaque évaluateur devrait, à nouveau, nous entourer d'un halo de modestie et d'humilité. Personnellement, j'ai assisté à des conseils de classe qui faisaient échouer un élève pour quelques points manquants ! N'est-ce pas de l'ordre de l'inacceptable, a fortiori, si les critères ne sont pas explicités ?

¹⁷ Il s'agit du phénomène d'immuabilité plus ou moins accusée qui s'installe dans le jugement de l'élève.

2.3. Élaborer des critères en phase d'apprentissage

Tirons encore parti de l'exemple ci-dessus. Un enseignant qui souhaite amener ses élèves à développer cette «noble» compétence d'apprécier la qualité d'un vin ne va-t-il pas leur faire découvrir progressivement l'ensemble des critères liés aux trois canaux sensoriels sollicités (la vue, l'odorat et le goût) lors des dégustations c'est-à-dire en fin de compte pendant les multiples séquences d'apprentissage ?

Ainsi, construire, en réelle collaboration avec l'ensemble de la classe, une grille critériée pour une compétence particulière, expliciter son point de vue, prendre en compte ceux des élèves donc négocier, participe selon moi à un véritable travail formatif. Amener les élèves à se pencher sur la définition des critères d'évaluation d'une tâche les plonge inévitablement au cœur de cette tâche, des processus en jeu, des étapes de réalisation, des qualités de la production attendue. Ce travail influencera probablement leurs performances et contribuera à faire évoluer leurs conceptions du rôle de l'enseignant, de l'apprentissage, de la tâche à réaliser, ... Il s'agit, à mon avis, d'une étape essentielle de l'apprentissage. En vue de concrétiser cette partie, quelques exemples de compétences assorties de critères et parfois même d'indicateurs correspondants sont proposés en annexe.

3) Comment fixer le seuil de réussite ?

D'autres auteurs adoptent également les termes : niveau d'exigence, niveau de maîtrise. Personnellement, je préfère de loin les termes «seuil de réussite» qui font référence à la performance de la production de l'élève alors que l'expression «niveau de maîtrise» renvoie davantage à la compétence visée par la tâche à réaliser. Or, ce qui est mesuré est bien de l'ordre de la performance à partir de laquelle l'enseignant infère des informations à propos de la compétence (cf. infra).

Concrètement, à partir d'un ensemble de critères, comment déterminer si l'élève réussit ou non la tâche demandée ? L'ambition de cette section n'est pas de fournir une procédure bien ficelée car il existe certainement autant de façons d'opérer que de productions à évaluer. Mais il s'agit avant tout d'ouvrir différents possibles, afin que chacun puisse, avec bon sens, logique et intuition, pondérer chaque critère et fixer un seuil de réussite raisonnable, en gardant en mémoire le caractère évolutif des compétences :

- ✓ identifier des critères éventuels d'exclusion (s'ils ne sont pas satisfaits, le travail est raté) ;
- ✓ repérer les critères les plus fondamentaux, les critères minimaux, de perfectionnement ;
- ✓ pondérer chaque critère en fonction de ses caractéristiques ;
- ✓ déterminer le niveau d'exigence pour chaque critère d'exclusion, en tenant compte du caractère évolutif d'une compétence (les compétences des élèves ne peuvent être comparées à celles d'experts !).

Chaque enseignant ne procède-t-il pas déjà de cette manière lors de la correction de travaux, qu'il s'agisse ou non de compétences ?

Lors de l'apprentissage, toutes ces décisions peuvent soit être discutées en classe (par exemple dans le cadre d'une auto-évaluation), soit au moins, être explicitées en profondeur en vue d'une parfaite transparence auprès des élèves.

4) Comment gérer l'ensemble des « épreuves sommatives » pour décider de la réussite ou de l'échec de l'élève dans le cadre de mon cours ?

Ici encore, la problématique n'est pas nouvelle et spécifique de l'évaluation des compétences ! La réussite finale d'un élève dans un cours dépend depuis toujours du résultat à de nombreuses «épreuves» et l'articulation de l'ensemble des résultats en vue d'une décision en fin d'année à propos de la réussite de l'élève incombe au professeur. Cette tâche gêne d'ailleurs bon nombre d'enseignants qui, après avoir accompagné, guidé, entraîné, stimulé, encouragé leurs élèves dans le périlleux voyage de l'apprentissage, se voient contraints d'adopter un positionnement radicalement différent : celui de juge.

Il n'existe ni recette, ni procédure universelle en la matière, chaque contexte étant spécifique voire unique. Vouloir répondre à tout prix à cette question relève d'après moi d'un comportement qualifié par B. de Hennin (1987) d'irréalisable idéal dans le sens où il n'existe pas de Solution unique et définitive. De nombreuses solutions s'offrent à nous mais il n'y a pas, même après analyse rigoureuse, de solution parfaite. Ainsi, ce comportement participe à une forme d'aggravation du problème. Pour ne pas en arriver là, chacun sera amené à concocter sa propre solution, dans la plus grande rigueur et transparence, pour réduire au maximum l'arbitraire des décisions, sachant toutefois, pertinemment bien, qu'aucune n'est idéale et ne le satisfera totalement.

Pour ne pas abandonner le lecteur sans la moindre bribe de solution, voici quelques suggestions qui pourraient participer à la prise de décision, surtout lorsqu'il y a des risques de non réussite :

- ✓ se centrer sur l'essentiel : le fait que l'élève n'ait pas encore développé de manière satisfaisante certaines compétences constituent-il un réel handicap pour sa réussite dans l'année supérieure ou le degré suivant ?
- ✓ dialoguer avec l'élève : une coévaluation, avec l'élève de l'ensemble du parcours, lors d'un entretien individuel, pourrait permettre à l'enseignant d'affiner son avis.
- ✓ chercher de l'information auprès des collègues, pour élargir sa lecture : toute information complémentaire à propos de l'élève et de son cheminement pourrait faciliter la prise de décision.

5) Comment communiquer les résultats des évaluations sommatives ?

«Je suis nul en math», «Moi, l'orthographe, c'est pas mon truc», «Je suis très mauvais en langues», «Ne vous inquiétez pas pour ma prononciation, c'est désespéré, on me l'a toujours dit», ...

La plupart des enseignants confrontés à ces exclamations semblent conscients des limites qu'elles imposent, de la stabilité de ces croyances profondément enracinées¹⁸, des conséquences désastreuses sur l'apprentissage des enfants ou des adolescents concernés, de l'énergie nécessaire pour en tenir compte, ... En effet, la perception qu'un élève se fait de sa propre compétence semble plus influente sur sa motivation, et donc son engagement dans la tâche, que sa compétence elle-même (Tardif, 1992).

Or, «tout individu, surtout lors de son enfance, ayant une certaine propension à se conformer au jugement et à l'identité que lui attribue son entourage, finit ainsi par les confirmer plus ou moins.»

¹⁸ Michelle Bourassa (1998) décrit fort bien comment de telles croyances s'installent progressivement chez les apprenants.

(Kourilsky, 1999). Notre rôle d'éducateur consiste dès lors, à mettre tout en œuvre pour éviter que de telles croyances négatives s'installent.

La communication des résultats joue un rôle majeur dans la perception que les élèves se font de leur propre compétence. Que les modalités de communication des résultats correspondent à des notes, des remarques ou des points, une balise serait dès lors, d'agir de manière non préjudiciable pour l'élève, de préserver à tout prix une image positive de lui-même, ou en tout cas de ne pas la ternir¹⁹. Or, il me semble qu'obtenir un insuffisant ou un 2/10 pour un travail de rédaction entache moins l'image de soi que la mention : savoir écrire = non encore acquis. Autrement dit, il est sans doute moins pénible pour un élève de rater une épreuve en français que d'être étiqueté d'incompétent en écriture. L'enjeu dans la construction de l'image de soi de nos élèves adolescents est de taille. Ne faut-il pas dès lors, privilégier une communication des résultats sous une forme contextualisée ?

Un autre argument en faveur d'une contextualisation de la communication des résultats correspond à son caractère profondément inférentiel rappelée par M. Romainville (2000). «Évaluer des compétences, c'est foncièrement établir des inférences : à partir de telle performance de tel élève, j'estime qu'il est probable qu'il maîtrise telle compétence [...] Cette inférence est d'autant plus grande, et donc susceptible d'erreur, que la compétence est large.»

Par exemple, évaluer de manière sommative une compétence telle que lire, se fait par la mise en œuvre de cette compétence dans un contexte précis. La tâche serait, de répondre à une série de questions à partir de la lecture d'un texte informatif. A partir des performances de l'élève à cette épreuve, l'attitude qui consisterait à inférer que l'élève est compétent ou non en lecture, entraînerait inévitablement une inférence ENORME (l'élève qui ne réussit pas, présente-t-il des lacunes en lecture ou a-t-il des difficultés pour la rédaction des réponses ?). Inscire que l'élève a réussi ou raté l'exercice ne représente, en revanche, pas beaucoup d'inférence. Ne serait-il donc pas plus adéquat, lors de la communication des résultats de faire référence à la tâche demandée que de décréter : incompétent en lecture ! La grille des compétences, en interne, servirait alors à l'enseignant dans la phase d'apprentissage, dans la préparation de l'évaluation et dans l'analyse des résultats des élèves.

Faut-il bannir l'évaluation sommative des savoirs et des savoir-faire ?

Une analyse du modèle temporel décrit ci-dessus nous conduirait probablement à réserver les évaluations sommatives exclusivement pour l'évaluation des compétences et à s'interdire toute évaluation sommative des savoirs et des savoir-faire isolés²⁰. Pédagogiquement cette «recommandation» tient la route, et pourtant, se l'imposer d'emblée, de manière aussi radicale, ne constitue-t-il pas un risque ?

Un risque anticipé d'ailleurs par la plupart des enseignants : *«L'évaluation formative c'est bien beau mais les élèves ne vont plus étudier...», «Si ça ne compte pas, les élèves ne travaillent pas. », «Ils ne s'investissent que si c'est pour des points.», «Les devoirs, déjà qu'ils les recopient dans le bus avant d'arriver à l'école alors ..., ils ne les rendront plus du tout ! ».*

Pour y voir plus clair, faisons un détour et mettons en évidence un facteur de motivation en contexte scolaire pointé par R. Viau (1994) : la **perception de l'élève de la valeur d'une activité**

¹⁹ Nous savons très bien que les élèves sont confrontés, au quotidien, à d'autres éducateurs que nous, qui les influencent également.

²⁰ Dans certaines disciplines notamment en langues modernes, cette «recommandation méthodologique» est clairement explicitée : «Les éléments grammaticaux et lexicaux ne constituent pas une compétence en soi, ils ne feront donc pas l'objet d'une évaluation spécifique.» (Document : «Socles de compétences». Ministère de la Communauté Française, Mai 1999 (page 55)).

c'est-à-dire le jugement qu'il porte sur l'importance ou l'utilité d'une activité au regard des buts qu'il poursuit. L'activité en question correspond par exemple à la résolution de 15 équations d'un devoir, à l'étude d'une liste de vocabulaire en latin, à la correction d'une dictée avec justification des accords grammaticaux, etc. La question sous-jacente est : pourquoi faire ce que le prof me demande ? Etudier des connaissances spécifiques, s'entraîner à des savoir-faire particuliers si ce n'est pas en vue d'obtenir une bonne note ?

Des résultats de recherche²¹ montrent que, globalement, la plupart des élèves poursuivent à l'école :

- ✓ soit uniquement des buts de performance (ils souhaitent réussir l'activité pour la note²², le diplôme, etc. Il s'agit des élèves qui s'expriment ainsi : «*Madame, le devoir, ça compte ?* », «*Monsieur, vous mettez combien pour les exercices ?* » «*T'as vu, j'ai 9 ½ pour la correction !* »),
- ✓ soit uniquement des buts d'apprentissage (ils valorisent une activité parce qu'elle permet d'en connaître davantage sur la matière ; par exemple, les (rares) élèves qui, pour une interrogation, étudient toutes les pages du syllabus, même celles que le professeur a «laissé tomber» pour l'interro !),
- ✓ soit les deux à la fois, des buts d'apprentissage et des buts de performance.

Supprimer du jour au lendemain la note risque effectivement de déstabiliser et de démotiver tous ceux qui poursuivent exclusivement des buts de performance. Sommes-nous dès lors, définitivement prisonniers du système scolaire qui a conditionné nos élèves depuis de si nombreuses années ?

Une solution consisterait peut-être à installer dans sa classe, un **esprit axé vers l'évaluation formative** (valoriser et exploiter les erreurs, accorder moins d'importance aux points²³, ne pas renforcer uniquement les bonnes réponses, s'intéresser aux processus...) dans l'optique de faire évoluer les conceptions quant aux buts que les élèves poursuivent à l'école, tout en maintenant temporairement et partiellement la présence de notes, puisque cette évolution prend du temps. J'ai personnellement expérimenté qu'il me fallait au moins un trimestre (de septembre à décembre) pour que mes élèves de 4^{ème} entrent peu à peu dans la logique de l'évaluation formative (Houart & Vastersavendts, 1995).

Opter pour une alchimie subtile, un cocktail bien dosé²⁴ entre évaluation sommative et formative des savoirs et des savoir-faire s'accorde d'ailleurs fort bien à la philosophie d'une évaluation formative. L'enseignant peut par exemple tenir compte des réussites et ignorer les échecs dès le moment où l'élève démontre qu'il a surmonté ses difficultés. Installer de telles pratiques favorise l'évolution des conceptions des élèves et permet en même temps de maintenir «la pression» pour les inciter à étudier.

Les travaux de Viau, décrits ci-dessus, nous encouragent également à prendre le temps en classe de montrer aux élèves comment la matière peut leur être utile, ou mieux, de faire émerger par un dialogue au sein de la classe l'intérêt pour les élèves de la tâche à réaliser, ou encore, de créer des liens entre les préoccupations des élèves et ce qu'ils sont en train d'apprendre. Mais nous dépassons ici, le cadre strict de l'évaluation des compétences.

²¹ Dweck (1989), Dweck et Elliott (1983) et Elliott et Dweck (1981).

²² La valeur de la note importe mais aussi la reconnaissance du professeur, des pairs et des parents pour la note obtenue.

²³ «Point» doit être pris au sens large c'est-à-dire chiffre, lettre, appréciation, bref, tout système de cotation en vigueur dans l'école.

²⁴ Un cocktail, que seul l'enseignant dans sa classe, pourrait doser en fonction de l'évolution des conceptions de ses élèves, du risque qu'il est prêt à prendre, des pratiques de ses collègues...

De plus, si la mise en œuvre d'une compétence nécessite la mobilisation d'un ensemble de ressources, je ne vois pas pourquoi on s'interdirait d'évaluer, du moins en partie, de manière sommative, la maîtrise de ces ressources, donc des savoirs et des savoir-faire.

Une autocritique

Si je me fais l'avocat du diable, je pourrais considérer les propositions ci-dessus comme peu innovantes en terme de pédagogie. Effectivement, les nouveaux outils²⁵ tels que le portfolio, la feuille de route, le carnet de bord, le dossier progressif ou des méthodes plus révolutionnaires encore telles que l'évaluation authentique²⁶ c'est-à-dire l'intégration de l'évaluation au travail quotidien d'une classe, n'y sont pas mentionnés. Bien que ces propositions me semblent à la fois pertinentes et particulièrement bien adaptées à une pédagogie orientée vers le développement de compétences, que leur utilisation avec les élèves s'accordent parfaitement à l'évaluation formative et peut-être sommative des compétences, j'ai opté, dans le cadre de cet article, pour des pistes probablement plus proches des pratiques actuelles du terrain. Une phrase de P. Watzlawick (1975) a piloté mon choix : *«Le début d'un changement requiert une intervention très particulière, et la meilleure sera celle qui utilisera paradoxalement le message «Allez-y doucement ! »»*.

Outre cela, les parties 2), 3), 4) de ce texte pourraient relever d'une technicité outrancière. Comme le dit très justement J. André (1998²⁷), il ne faudrait pas seulement *«placer des apprenants cognitifs en situation problème face à des obstacles surmontables et les évaluer à travers des grilles critériées ! »*. Il s'agit bien sûr de s'outiller sans pour autant sombrer dans l'excès d'une quincaillerie pédagogique²⁸. N'oublions pas que derrière chacun de nos élèves, se cache d'abord et avant tout une personne sensible, émotive et qu'il convient également de prendre en compte les différentes facettes de la personne lors de l'évaluation.

Pour terminer, les propositions de construction et de négociation des critères et des seuils de réussite avec les élèves sont probablement en tension avec un des enjeux majeurs de la réforme, celui de standardiser les exigences pour que tous les écoliers en Belgique soient «traités» de manière équivalente. Confronter ses critères et ses niveaux d'exigence avec des collègues, élaborer des stratégies d'évaluation avec des professeurs de même discipline ou de manière transdisciplinaire dans le but d'harmoniser les pratiques et de diminuer la charge de travail tendraient à réduire des écarts intolérables entre écoles différentes. Nous ne ferons sans doute pas l'économie de cette collaboration intra et inter-écoles dans les quelques années à venir.

Encore quelques questions en vrac !

Lors d'échanges entre collègues, bien d'autres questions encore sont soulevées.

- ✓ Y a-t-il des compétences exercées durant le processus d'apprentissage qui ne doivent pas être évaluées de manière sommative, mais simplement observées et évaluées de manière formative ?
- ✓ Les élèves qui réussissent assez systématiquement savoirs et savoir-faire de manière isolée, et qui ne parviennent pas (encore) à mobiliser l'ensemble de ces ressources, pourtant bien

²⁵ Le lecteur soucieux de découvrir ces outils peut se référer notamment au chapitre 3 de l'ouvrage éclairant et concret de L. Bélair (pages 69 à 114).

²⁶ Perrenoud (1999) et Tardif (1999).

²⁷ Extrait d'une conférence « La motivation... à l'origine la relation humaine » donnée par J. André au Département Education et Technologie dans le cadre d'une activité de la Salle des Pros (avril 1998).

²⁸ Termes empruntés à Jacky Antoine (2000).

acquises, dans le but de solutionner un problème ou de résoudre une tâche complexe ne peuvent-ils pas être certifiés ?

- ✓ Comment définir les critères d'évaluation, selon quelle méthode ?²⁹
- ✓ Comment déterminer le nombre de critères pour une compétence pour viser à la fois l'exhaustivité et la « faisabilité » lors de la correction ?
- ✓ Si l'évaluation sommative doit porter sur un certain nombre de performances (au moins trois par critère)³⁰, comment gérer à la fois l'apprentissage, les multiples évaluations formatives et au moins trois évaluations pour chaque critère dans le cadre d'un cours d'une période par semaine ?
- ✓ Quelle place réserver aux épreuves externes dans le cadre d'une évaluation des compétences ?
- ✓ L'enseignant ne dispose pas toujours d'évaluation sommative aux moments imposés par le bulletin à cause de séquences d'apprentissage parfois très longues. Comment réagir dans de telles circonstances pour rester cohérent auprès des élèves, faire patienter les parents, respecter la convention de l'établissement ?

Comme on peut le constater, la méthodologie de l'évaluation des compétences est loin d'être simple. Et comme le souligne P. Meirieu (1991), devant la difficulté de la tâche, celui qui voudrait tout faire se résignerait finalement à ne rien faire. J'ajouterais : devant l'ampleur du travail et le nombre de questions en chantier, celui qui se cantonnerait dans sa classe risquerait de se décourager rapidement. N'est-ce pas dès lors, une bonne occasion d'oser entreprendre des micro-adaptations, d'expérimenter en classe, de collaborer avec ses collègues, d'échanger et de partager ses pratiques d'évaluation. Bref, d'adopter une posture de cré-acteur : contraction de créateur et de acteur « créée » par J. Donnay (1999). Si la réforme en cours est à l'origine de telles initiatives, alors, vive la réforme !!!

²⁹ Quelques pistes intéressantes, fournies par J.P. Daloze et J. M. Demoustier (2000) pourront éclairer le lecteur sur ce sujet.
³⁰ D'après la règle des 2/3 prônée par Roegiers.

Bibliographie

Antoine, J. (2000). *Compétences, entre la partie visible et la face cachée de l'iceberg*. Publication interne Namur : Département Education et Technologie. FUNDP.

Bourassa, M., (1996). L'évaluation – Rencontre -- Repenser la culture de l'évaluation diagnostique. *Mesure et Evaluation en Education*. 19-2 : 23-51.

Bourassa, M., (1998). *Apprendre à apprendre, un parcours truffé d'embûches*. Réseaux, Bulletin de la Base de données en alphabétisation des adultes. 3-2 : 6-7.

Bélair, L. M. (1995). *Profil d'évaluation : Une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.

Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : Editions Sociales Françaises.

Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Romainville, M. et Wolfs, J-L. (mars 1997). A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum Pédagogie*, p.21-27.

Biémar, S., Houart, M., Phillippe, M-C. (1999). *Compétences transversales et pratiques pédagogiques au troisième degré de l'enseignement secondaire général*. Rapport final de recherche. Namur : Département Education et Technologie. FUNDP.

de Brabandere, L. (1995). *L'enfant, l'écran et le prof*. Conférence organisée par le Département Education et Technologie pour le 10^{ème} anniversaire. Namur : FUNDP.

de Hennin, B. (mai 1987). Faites vous-même votre malheur ou comment compliquer à plaisir les problèmes de l'enseignement. *Le ligueur*.

De Ketele, J-M. (1997). *Les compétences en première candidature*. Conférence introductive de la journée FEADI. Louvain-La-Neuve : UCL.

De Landsheere, G. (1974). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles : Editions Labor.

Delory C. (2000). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on ? Texte préparatoire à l'intervention au Colloque du Grifed du 22 novembre 2000 : « *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondement* ». Louvain-La Neuve : UCL.

Donnay, J. (1994). Sous l'évaluation formative... des relations. Conférence ADMEE. Genève.

Donnay, J. (1999). Des processus d'apprentissage dans quel(s) sens ? Chapitre 11 in Depover, C. et Noël, B. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : de Boeck.

Dumortier, J.L. (1999). *Tâche-problème de lecture et séquence d'apprentissage*. XXVI séminaire d'été du CEDOCEF.

Dumortier, J.L. (1999). *Compétence de communication et connaissances littéraires : un exemple de tâche problème pouvant servir d'épreuve terminale*. XXVI séminaire d'été du CEDOCEF.

Dweck, C.S. (1989). Motivation. In A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundations for a psychology of education* (p. 87-137). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Dweck, C.S. et Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen (dir.), *Handbook of child psychology : Socialization, personality, and social development* (vol. 4, p. 643-692). New York : John Wiley.

Elliott, E.S. et Dweck, C.S. (1981). *Childrens's achievement goals as determinants of learned helplessness and mastery-oriented achievement patterns : An experimental analysis*. Document inédit. Harvard University.

FESeC « Cellule Evaluation 1^{er} degré ». (Juin 1999). *Voyage au cœur des abbayes*. Epreuve n°5.

Daloze, J.P., Demoustier, J.M., Sojic, Th., Bertrand, S., (2000) *L'évaluation. Son rôle dans le dispositif du développement des compétences*. FESeC

Giordan, A., de Vecchi, G. (1997). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux conceptions des scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Kourilsky-Belliard, F. (1995). *Du désir au plaisir de changer*. Paris : Dunod.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris. Les Editions d'organisation.

Lussier, G. (avril-mai 1997). En formation professionnelle : deux situations particulières. *Vie pédagogique* 103.

Houart, M., Vastersavendts, G. (mai 1996) De l'apprentissage de méthodes à la motivation. *Revue des cahiers pédagogiques. Numéro hors série : La motivation*. 63-68.

Hutmacher, W. (1996). Rapport général Symposium sur « *Compétences clés pour l'Europe* » Conseil de la coopération culturelle (CDCC).

Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF Editeur.

Romainville, M. (août 2000). *Et maintenant, que vais-je faire ? Les implications didactiques de l'approche par compétences*. Exposé introductif du XXVII séminaire d'été du CEDOCEF.

Pantarella, R. (mars 1996). Un certain regard. *Cahiers pédagogiques, Hors série « La motivation »*.

Paquay, L. et Roegiers, X. (août 1999). *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences. Formation « Ecrire des programmes »*, Louvain-La-Neuve : UCL.

Perrenoud, P. (1993). *Mesure et évaluation en éducation*. 16, (1, 2).

Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage Vers un élargissement conceptuel*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Pratiques et enjeux. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences. Tout un programme. *Vie pédagogique* 112, 16-20.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, J. (1999). On va l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. *Vie pédagogique* 111, 5-8.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

Annexe

EXEMPLE 1 : Proposé par Marie-Emilie Ricker (didactique de l'histoire de l'art) dans un atelier au colloque du Grifed (novembre 2000).

Cours : histoire de l'art.

Compétence : analyse esthétique d'une œuvre d'art.

Tâche : verbaliser des sensations éprouvées par le contact avec une peinture en les explicitant par l'emploi d'arguments spécifiques au langage plastique.

Critères minimaux

- ✓ L'observation prend-elle en compte la globalité de l'œuvre ?
- ✓ L'élève a-t-il repéré les éléments plastiques les plus caractéristiques ?
- ✓ Le commentaire est-il en lien direct avec l'impression relevée ?
- ✓ Les sensations exprimées par l'élève sont-elles raisonnablement partagées par la majorité des spectateurs ?
- ✓ L'élève se limite-t-il à la description de l'image sans extrapolations ?
- ✓ La formulation des phrases est-elle correcte ?

Critères de perfectionnement

- ✓ L'élève a-t-il nuancé ses affirmations ?
- ✓ Le propos contient-il une logique interne ?
- ✓ Le vocabulaire utilisé est-il diversifié et approprié au domaine artistique ?
- ✓ Le vocabulaire spécifique est-il correctement employé ?
- ✓ L'orthographe est-elle correcte ?

EXEMPLE 2 : Adapté d'un document réalisé dans une équipe d'enseignants accompagnés de deux conseillers pédagogiques W. Galkow et L. Bonesso.

Cours pratique dans une option professionnelle coiffure.

Compétence : réaliser différents brushing.

Tâche : réaliser sur modèle un brushing lisse sur cheveux longs, fins et colorés.

Critères :	Indicateurs
Préparation	Matériel complet, en bon état, propre, bien disposé
Choix du matériel	Brosses, séchoir adéquats
Maniement des outils	Tenue correcte du séchoir, position des doigts
Mouvements	Simultanéité des gestes

EXEMPLE 3 : Critères élaborés avec mes élèves lors des nombreuses expérimentations en cours d'année. Des arrêts sur image à des moments *ad hoc* nous permettaient de mettre en évidence des qualités requises au laboratoire. De cette prise de conscience, nous construisions progressivement une grille de critères, par ailleurs définie en collaboration avec mes deux collègues titulaires des laboratoires de microbiologie, de biochimie et de physique.

Cours : laboratoire de chimie générale de l'option sciences appliquées en qualification technique.

Compétence : exécuter un mode opératoire.

Tâche : à partir d'un mode opératoire, doser la quantité de nitrites dans du filet américain.

Critères :

Attitude	Aptitude technique	Réflexion
✓ Organisation	✓ Rapidité	✓ Choix du matériel
✓ Autonomie	✓ Dextérité	✓ Compréhension du travail
✓ Initiative	✓ Soins	
✓ Respect des directives	✓ Précision	

Chacun de ces critères se décline en indicateurs différents selon la tâche à réaliser.

Par exemple le critère « dextérité » correspond principalement pour cette tâche précise aux indicateurs suivants :

- ✓ utilisation adéquate d'une pipette,
- ✓ position correcte de la main sur la burette.

